

Kursvärderingar och konstruktiv länkning

En vägledning för utformning av kursvärderingar post-Bologna

Peter Johansson

Marie Norman

Karin Fogelberg

Bengt Petersson

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)
GÖTEBORGS UNIVERSITET
PIL-RAPPORT 2012:02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

GÖTEBORGS UNIVERSITET,
PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL).

PIL-RAPPORT 2012:02

Kursvärderingar och konstruktiv länkning

En vägledning för utformning av
kursvärderingar post-Bologna

Peter Johansson

Marie Norman

Karin Fogelberg

Bengt Petersson



GÖTEBORGS UNIVERSITET



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-rapport: 2012:02

Utgivningsdatum: 2012-03-02

Titel: Kursvärderingar och konstruktiv länkning. En vägledning för utformning av kursvärderingar post-Bologna.

Författare: Peter Johansson, Marie Norman, Karin Fogelberg, Bengt Petersson

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://www.pil.gu.se/rapporter> + <http://hdl.handle.net/2077/28881>

Innehåll

Sammanfattning.....	7
Inledning	9
Bakgrund	11
Juridiska och demokratiska perspektiv	11
Kvalitetssäkringsperspektivet	11
Kvalitetsutvecklingsperspektivet	12
Syfte	13
Kursvärdering och konstruktiv länkning	14
Vad bör man fråga om?	15
Vad bör man inte fråga om?.....	17
Frågor om den allmänna studiemiljön	17
Lärocentrerade frågor	18
Sammanfattande kursbetyg	19
Självskattning av måluppfyllelse	19
Kvantitativa eller kvalitativa frågor?.....	20
Hinder för att utvärdera konstruktivt länkade kurser	21
Transformation av lärandemål	23
Centrala aktörer för utvecklingen av kursvärderingar	24
Slutord.....	25
Referenser	

Sammanfattning

Många olika perspektiv präglar högskolans verksamhet, vilket också lämnar avtryck i såväl mål som utformning av kursvärderingar. Denna rapport tar som första utgångspunkt att kursvärderingar bör präglas av ett kursutvecklingsperspektiv. Den andra utgångspunkten för rapporten är den brist på vägledning som finns kring vilken roll kursvärderingen kan fylla i den övergång till målstyrd undervisning som Bolognareformen inneburit.

Många lärosäten, däribland Göteborgs universitet, har valt att låta idén om konstruktiv länkning (*constructive alignment*) spela en allt större roll i planering och genomförande av kurser och program. De vägledningar som finns på detta område, fokuserar till största del på hur man skriver lärandemål, samt hur man kan/bör tänka när det gäller att uppnå konstruktiv länkning mellan lärandemål, undervisningsformer, litteratur, examinationer och betygskriterier. Mindre uppmärksamhet har lagts vid hur kursvärderingsverksamheten kan eller bör präglas av denna övergång. Syftet med vägledningen är därför att:

- Påvisa kursvärderingens potential som ett integrerat verktyg i den lärprocess som står i fokus för konstruktivt länkad undervisning.
- Diskutera överväganden som bör göras när man utvecklar kursvärderingar i relation till konstruktiv länkning.
- Diskutera vilken typ av frågor som är relevanta att ställa i en kursvärdering med ett kvalitetsutvecklande perspektiv samt vilken typ av frågor som är mindre relevanta.
- Ge exempel på hur frågor kan utformas för konstruktivt länkade kurser.

Utöver de forskningsrelaterade artiklar och böcker som refereras till i rapporten, vilar den tungt på de diskussioner som fördes i ”Benchmarkingprojekt: kursvärderingsprocessen som ett effektivt verktyg i förbättringsarbetet” arrangerad av Kvalitetsrådet våren 2010 med uppföljning våren 2011. Vidare har erfarenheter från Arbetsgruppen för uppföljning av Studentbarometern som avrapporterade sitt uppdrag 2008 legat till grund för diskussionerna. Ytterligare en källa var diskussionerna som fördes i den arbetsgrupp som i mars 2011 utsågs av Grundutbildningsberedningen att undersöka i vilken mån benchmarkingprojektet kunde användas för att ta fram en GU-gemensam kursvärderingsmall.

Rapporten, som utformats som en vägledning, diskuterar vilken typ av frågor som bör ställas eller ej i kursvärderingen om man väljer att applicera ett kvalitetsutvecklandeperspektiv med fokus på konstruktiv länkning, betonar vikten av kommunikation om lärandemålen mellan lärare och studenter för att uppnå god kvalitet i kursvärderingen, samt möjligheten att nyttja kursvärderingens potential att vara en integrerad del av utbildningen.

Nyckelord: kursvärdering, konstruktiv länkning, *constructive alignment*, högskolepedagogik

Inledning

Denna vägledning har tagits fram vid enheten för Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) under 2011 som en del i projektet ”Bättre kursvärderingar” fastställt av PIL:s styrgrupp i PIL:s verksamhetsplan för 2011 (PIL 2010a; PIL 2010b).

Projektet har genomförts av en arbetsgrupp bestående av fyra personer. Peter Johanson har fungerat som projektledare och bistått med erfarenheter från universitetets benchmarkingprojekt kring kursvärderingar 2010-2011. Marie Norman har genomfört omvärldsblickande researcharbete samt bistått med ett studentperspektiv. Karin Fogelberg och Bengt Petersson har bidragit med erfarenheter och kunskaper från tidigare GU-rapporter på temat kursvärderingar (Fogelberg 2008). Fogelberg har också bidragit med erfarenheter från Lärarutbildningens kursvärderingsarbete och Bengt Peterson har med hjälp av kontakter vid andra lärosäten bidragit med information om hur man post-Bologna jobbat med kursvärderingar vid andra svenska lärosäten. Peter Johansson har haft huvudansvaret för författandet av vägledningen baserat på de diskussioner som förts i projektgruppen.

Länkat till projektet fanns en arbetsgrupp som av Grundutbildningsberedningen den 3 mars 2011 fick i uppdrag att ”undersöka om GUL och/eller benchmarkingprojektet kan användas till att ta fram en [kursvärderings-]mall som är tillräckligt bra” (Grundutbildningsberedningen 2011: pkt 4). I arbetsgruppen ingick Bengt Pettersson (PIL), Malin Östling (Kvalitetssamordnare vid universitetsledningens kansli), Britt-Marie Apelgren (UFN), Karin Fogelberg (LUN), Marie Norman (studeranderepresentant), Minette Henriksson (GUL-gruppen) och Peter Johansson (PIL). Inom ramen för denna arbetsgrupp diskuterades ett antal frågor av vikt för projektet vilka har kommit att influera utformning och innehåll i denna vägledning.

Bakgrund

Kursvärderingens roll i universitets verksamhet kan fylla många olika syften, vilka bottnar i den myriad av perspektiv som präglar den akademiska verksamheten. Några framträdande perspektiv på kursvärderingar i centrala styrdokument är juridiska, demokratiska, kvalitets-säkrande och kvalitetsutvecklande. Dessa är förvisso invävda i varandra, men har delvis olika rationalitet och mål vilka kort kommer att diskuteras nedan.

Juridiska och demokratiska perspektiv

Enligt Högskoleförordningen är universitet och högskolor skyldiga att genomföra kursvärderingar. Detta fastslås redan i första kapitlet, fjortonde paragrafen:

Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan.

Högskolan skall sammanställa kursvärderingarna samt informera om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranleds av kursvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna. (Högskoleförordning (1993:100))

Med andra ord är det påbjudet att universitetet ska genomföra kursvärderingar. Grunden för detta påbud i Högskoleförordningen bottnar i sin formulering framförallt i det demokratiska samhällets krav på deltagande och transparens i offentlig verksamhet, och implicit till frågor om ansvarsutkrävande.

Kvalitetssäkringsperspektivet

Med utgångspunkt i högskoleförordningens krav har Göteborgs universitet formulerat övergripande regler om kursvärderingar i den lokala Regelsamlingen (Göteborgs universitet 2010). Där framgår följande:

- 8.1. Studenter som deltar i eller har avslutat en kurs ska ges möjlighet att redovisa erfarenheter och synpunkter på kursen i en anonym kursvärdering.
- 8.2. Kursvärderingar ska i möjligaste mån genomföras elektroniskt.
- 8.3. Kursansvarig institution ska tillse att kursvärdering genomförs och sammanställs.
- 8.4. Resultatet av kursvärdering ska göras tillgängligt för studenterna. Sammanställning av kursvärdering ska ha gjorts tillgänglig för studenterna senast åtta veckor efter kursslut.
- 8.5. Åtgärder med anledning av kursvärderingens resultat ska redovisas i en sammanställning. Vid nästkommande kurstillfälle ska sammanställningen av senast utförda kursvärdering presenteras, inklusive eventuella genomförda eller planerade åtgärder.

Som framgår av regelsamlingens formuleringar ovan syftar dessa i första hand till att tillförsäkra att Göteborgs universitet har gemensamma regler för kursvärderingars genomförande vilka lever upp till Högskoleförordningens krav. Regelsamlingens perspektiv är därför i

första hand av kvalitetssäkringskaraktär med inslag av ett rättssäkerhetsperspektiv. Det sistnämnda illustrerat genom skrivningen i paragraf 8.1 om att kursvärderingarna ska vara anonyma.

Kvalitetsutvecklingsperspektivet

Vad vare sig Högskoleförordningen eller Göteborgs universitets regelsamling innehåller är explicita skrivningar som relaterar till det för många lärare och institutioner mest framträdande syftet med kursvärderingar, nämligen kursvärderingens roll som en viktig materialinsamlingsmetod för kvalitetsutveckling av kurser och program.

För att finna skrivningar om kvalitet i utbildningen behöver man gå till den ursprungliga grunden för högskoleförordningen och i förlängningen universitetets regelsamling; Högskolelagen (1992:1434). I denna lag betonas i de inledande bestämmelserna (Kap 1, 4§) att:

- Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna
- Att studenterna skall ha rätt att utöva inflytande över utbildningen vid högskolorna
- Att högskolorna skall verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen

I Högskolelagen preciseras inte att kursvärderingar är ett verktyg som ska användas för ovanstående ändamål, men sett genom högskoleförordningens skrivningar framgår att kursvärderingar, tillsammans med andra typer av medinflytande såsom studentrepresentation i beredande och beslutande organ, måste ses som de sätt varpå studenter i första hand (och som en miniminivå) ska erbjudas att ta ”aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen”. Kursvärderingen får därmed anses utpekat som ett viktigt verktyg för insamling av material som kan ligga till grund för att förverkliga det krav på ”hög kvalitet” i utbildningen som ställs i Högskolelagen (Kap 1, 4§).

Vid Göteborgs universitet har sedan tidigare flera rapporter och utredningar gjorts som behandlar frågan om kursvärderingens roll i ett kvalitetsutvecklande perspektiv, däribland rapporten från Arbetsgruppen för uppföljning av Studentbarometern (Fogelberg 2008). För området kursvärderingar slår arbetsgruppen fast att syftet med dessa är att ligga till grund för kursutveckling. Man påtalar vidare att det saknas ett lärosätsgemensamt system för sammanställning och hantering av kursvärderingars resultat och lämnar förslag på hur detta kan göras i form av kursrapporter som baseras på studenternas feedback i summativa och formativa kursvärderingar, kursansvarig lärares reflektioner och intryck, samt andra relevanta uppgifter. Kursrapporterna förväntas utmynna i konkreta åtgärder inför kommande kursomgångar och kan genom sin utformning ge en longitudinell bild av hur enskilda kurser och program uppfattas och utvecklas.

Denna vägledning bygger vidare på Arbetsgruppen för uppföljning av Studentbarometerens rekommendationer kring hanteringen av kursvärderingar. Den lanserar därför inga nya förslag på hur man bör arbeta processuellt med kursvärderingar i det kvalitetsutvecklande arbetet då ett fullgott system för detta redan utvecklats (Fogelberg 2008). Istället bidrar denna vägledning med en diskussion som länkar samman kursvärderingens roll och ut-

formning med den övergång till målstyrd undervisning som Bologna-processen föranlett. Med andra ord utgår denna vägledning från ett kvalitetsutvecklande perspektiv på kursvärderingar¹ där dessas roll i relation till såväl ett studentcentrerat perspektiv som till konstruktiv länkning av undervisningen behandlas.

Syfte

Vägledningen tar sin utgångspunkt i rapporten från Arbetsgruppen för uppföljning av Studentbarometern publicerad i september 2008 (Fogelberg 2008) och i de diskussioner och resultat som genererades i ”Benchmarkingprojekt: kursvärderingsprocessen som ett effektivt verktyg i förbättringsarbetet” (Kvalitetsrådet 2009) arrangerad av Kvalitetsrådet våren 2010 med uppföljning våren 2011.

Syftet med vägledningen är att:

- Påvisa kursvärderingens potential som ett integrerat verktyg i den läroprocess som står i fokus för konstruktivt länkad undervisning (*constructive alignment*).
- Diskutera överväganden som bör göras när man utvecklar kursvärderingar i relation till konstruktiv länkning.
- Diskutera vilken typ av frågor som är relevanta att ställa i en kursvärdering med ett kvalitetsutvecklande perspektiv samt vilken typ av frågor som är mindre relevanta.
- Ge exempel på hur frågor kan utformas för konstruktivt länkade kurser.

¹ Med kursvärdering avses i denna rapport *summativa* kursvärderingar. En rapport om *formativa* kursvärderingar i ett kvalitetsutvecklingsperspektiv kommer att utvecklas inom ramen för PILs arbete under 2012.

Kursvärdering och konstruktiv länkning

Konstruktiv länkning (*constructive alignment*) är ett lärteoretiskt förankrat perspektiv på utbildning som förespråkas av bland andra John Biggs (Biggs 1999; Biggs och Tang 2007). Detta perspektiv har kommit att få stort genomslag inom den svenska universitets- och högskolesektorn i kölvattnet av Bolognaprocessen. Utgångspunkten för konstruktiv länkning är att man griper sig an den bredare idén om lärandemålsstyrd undervisning och kombinerar denna med ett studentcentrerat perspektiv där alla undervisningsaktiviteter och examinationer utformas för att hjälpa studenten att uppnå specifika kursmål. Det vill säga, syftet är att designa en lärmiljö där det finns en konstruktiv länkning mellan lärandemål, undervisningsformer², kurslitteratur, examinationer och betygskriterier, och som tar sin utgångspunkt i studentens lärsituation. Ett grundantagande för detta perspektiv är att studenter lär sig bäst när de är aktivt engagerade i en läroprocess som strävar efter förståelse och inte agerar eller behandlas som passiva mottagare av kunskap med fokus på att memorera saker utantill.³

Mycket av den litteratur och de riktlinjer som skrivits på området konstruktiv länkning fokuserar på att skriva bra lärandemål, designa kursupplägg och formulera examinationer och betygskriterier som ska bidra till en studentcentrerad och aktiverande lärmiljö. Betydligt mindre har skrivits om de verktyg som kan användas för att utvärdera denna lärmiljö ur ett kvalitetsutvecklande perspektiv, särskilt vad gäller det verktyg som vi som en miniminivå är ålagda att använda – summativa kursvärderingar.

En hel del har dock skrivits om kritiken mot lärandemålsstyrd undervisning där en av huvudpoängerna är att lärandemål lånar sig väl till management- och marknadsperspektiv på undervisning:

In education there have been two major transformations. First, and in crude terms, education has become a commodity, and the 'products' it offers to its 'customers' have had to be commodified: divided into distinct, measurable quantities or modules each capable of being 'bought' by prescribed units of assessment. Second, the processes of education have had to become capable of being monitored, audited and evaluated. In this situation teaching staff must adhere to the rubric of transparency and state clearly what they are going to teach, and be held accountable for their success or failure. (Hussey & Smith 2002: 221).

² I begreppet undervisningsformer inkluderas här olika aktiviteter som föreläsningar, textseminarier, övningar, laborationer, exkursioner, gruppuppgifter, redovisningar etc. Man skulle kunna hävda att även examinationer under vissa omständigheter är att betrakta som undervisningsaktiviteter, särskilt i den mån man ser examinationerna som en del i lärandet än som uteslutande en kontroll av studenternas kunskaper och färdigheter. Vidare kan förstås olika undervisningsaktiviteter inbegripa examinerande moment. Denna mångfald är dock inte i fokus här, utan poängen är att mer övergripande peka på hur olika delar av en kurs utgör en länkad helhet.

³ Biggs perspektiv tar här sin utgångspunkt i forskning utförd vid Göteborgs universitet kring djupa och ytliga lärstrategier (se t ex Marton et. al. 1999).

Syftet med denna vägledning är att undvika att kursvärderingar bidrar till de processer som Hussey och Smiths varnar för ovan. Istället betonas här kursvärderingens roll som ett verktyg för kvalitetsutveckling. I det avseendet bygger vägledningen också på slutsatser dragna av Kristina Edström (2008) i en studie som granskade hur KTH:s policy för utvärdering och utveckling av kurser användes i praktiken. Edströms studie visade att det fanns två motstridiga uppfattningar om kursvärderingarnas syfte inom KTH:s organisation; granskning och kontroll respektive kvalitetsutveckling. Edströms rekommendation är att man måste bestämma vilket perspektiv som ska råda. Ett kontrollerande syfte ställer krav på att kursvärderingen på ett rättvist sätt speglar en kurs alla sidor – bra såväl som dåliga – medan ett kursutvecklande perspektiv i första hand handlar om att identifiera vad som inte fungerat på en kurs, vilket sedan ligger till grund för hur kursen kan utvecklas i positiv riktning.

Ur ett lärarperspektiv finns det en uppenbar spänning mellan de två syften som Edström identifierade. Ett kursutvecklande perspektiv ställer krav på att en lärare är öppen för att identifiera och åtgärda problem i ett kursupplägg, vilket i sin tur kräver en stödjande institutionsstruktur särskilt från ledningens sida. Om organisationsklimatet vid institutionen präglas av ett granskande och kontrollerande perspektiv riskerar detta att leda till att lärare är mindre benägna att uppmärksamma brister i kursupplägg, då dessa kan komma att uppfattas som brister i lärarens kompetens, vilka i sin tur kan komma att påverka faktorer som lönesättning och/eller lärarens status och rykte.

Edströms rekommendation är att inte blanda olika syften i kursvärderingsprocessen:

If the audit and development purposes are combined in the same evaluation activity, the inherent forces of the audit risk undermining, or even completely overriding, the development purpose. (Edström, 2008: 100)

Denna slutsats får förstås konsekvenser för vilken typ av frågor som kan/bör ställas i en kursvärdering, vilket diskussionen i följande avsnitt behandlar.

Vad bör man fråga om?

Ovanstående avsnitt har argumenterat för att kursvärderingar bör ha ett kursutvecklande perspektiv, samt att kursvärderingar bör utformas så att de kan bidra till att konstruktivt länka lärandemål, utbildningsaktiviteter, kurslitteratur, examinationer och bedömningskriterier. För att kunna göra detta bör kursvärderingen ses som ytterligare ett integrerat steg i kursens konstruktiva länkning, vilket innebär att den är inriktad mot att utvärdera kursens lärmiljö med utgångspunkt i ett studentcentrerat perspektiv. Som en konsekvens av detta bör de frågor som ställs i kursvärderingen i huvudsak fokusera på just länkningen mellan lärandemål, undervisningsaktiviteter, kurslitteratur, examinationer och betygskriterier.

Ett fokus på kursens konstruktiva länkning innebär dock inte att de frågor som ställs är väsensskilda från de som ställs med annat fokus.

Det är relevant att exempelvis ställa frågor om kurslitteraturen, men istället för att ställa en generell fråga av typen:

Vad tycker du om kvaliteten på kurslitteraturen?

Bra OK Dålig

bör frågan ställas så att kurslitteraturen utvärderas i relation till lärandemålen, till exempel:

I vilken utsträckning understödde litteraturen dig i att kunna redogöra för centrala perspektiv på det internationella systemet (lärandemål 1)?

Inte alls					Helt
1	2	3	4	5	6

Det är av vikt att förstå att en kursvärdering som med ett studentcentrerat perspektiv utformas för att samla in feedback på en kurs konstruktiva länkning också innebär att kursvärderingen är en integrerad del i studenternas lärprocess på en metanivå. Kursvärderingsprocessen bygger därför i första hand på att studenten explicit måste reflektera över sin lärprocess och mindre på att olika aspekter av kursen, alternativt kursen som helhet ska betygssättas. För att kunna genomföra denna reflektion, samt understödja läraren i arbetet att bedöma de svar som ges ur ett kvalitetsutvecklingsperspektiv, bör de frågor som fokuserar explicit på länkningen mellan lärandemål och utbildningsaktiviteter etc, kompletteras med frågor som berör områden såsom:

- Studentens egenskattning av sin arbetsinsats i tid på kursen
- Studentens egenskattning av sitt engagemang i och bidrag på kursen
- Kvaliteten på kommunikationen mellan lärare och student kring lärandemålen och dess konkretisering inom ramen för kursen

Det kan också vara av vikt att ställa frågor som syftar till att identifiera huruvida studenterna lärt sig något som inte omfattas av kursens mål. Detta möjliggör för läraren att reflektera kring om en kurs innehåller ett ”dolt” lärande⁴ som inför kommande kursomgångar kan övervägas om det borde ges en mer framskjuten placering i kursen, till exempel genom att inkluderas i lärandemålen eller explicitgöras som en övad färdighet i en kursguide eller motsvarande. Sådana frågor är också ett sätt att ta hänsyn till och hantera den kritik som riktats mot lärandemålsstyrd undervisning när det gäller risken att bortse från, eller inte uppskatta, det oförutsedda eller oväntade lärandet:

...the emphasis on planned learning outcomes ignores, and may even squeeze out, the emergent learning outcomes that can be so rewarding (Megginson, 1994, 1996). Indeed, it may be argued that the most fruitful and valuable feature of higher education is the emergence of ideas, skills and connections, which were unforeseen, even by the teacher. Such events are rare enough without the additional restrictions of specified outcomes, imposed upon those involved in the learning process. Entwistle et al. (2000) point out that, in prac-

⁴ Jämför idén om den dolda läroplanen i skolan.

tice, unplanned diversions from the intended focus of classroom activities account for over 60% of changes that occur: good teachers seize on such moments. In brief, the commodification of knowledge and the attempt to define learning outcomes precisely are antithetical to good educational practice. (Hussey & Smith 2002: 229)

Vad bör man inte fråga om?

Om en kursvärderingsprocess utgår från ett studentcentrerat perspektiv med fokus på hur väl konstruktiv länkning fungerar i enskilda kurser får det vissa konsekvenser för en del av de frågor som idag ofta ställs i kursvärderingar. Inom ramen för benchmarkingprojektet utkristalliserades två tydliga kategorier av frågor som går på tvärs med ett utpräglat fokus på konstruktiv länkning respektive det studentcentrerade perspektivet; i) frågor om den allmänna studiemiljön och ii) frågor som är utpräglat lärarfokuserade. I tillägg till dessa två områden kan också diskuteras värdet av sammanfattande kursbetyg samt om man i kursvärderingen bör låta studenterna självskatta huruvida de har uppnått målen eller ej.

Frågor om den allmänna studiemiljön

I benchmarkingprojektet framkom att det inte var ovanligt att institutioner i sina kursvärderingar ställer frågor som inte knyter an till kursens direkta innehåll och genomförande, utan behandlar andra områden såsom servicenivån på studieadministrationen, caféverksamhetens öppettider, tillgången på grupprum, kvalitet på datorplatser etc. Frågor som genererar svar kring sådana teman är förstås viktiga för att kunna kartlägga studenternas allmänna studiemiljö men det kan ifrågasättas om detta är frågor som ska ställas i kursvärderingar som syftar till att hämta in underlag för kursutvecklande åtgärder. Risken med att ställa denna typ av frågor är att feedbacken kan komma att fokusera på eller präglas av sådant som ligger utanför kursens lärmiljö, t ex priset på kaffe eller tillgången på grupprum, vilket kan avleda uppmärksamheten från den länkade lärmiljö som bör stå i fokus.

Självklart finns det kopplingar mellan lärmiljön på kursen och den allmänna studiemiljön. Om en kurs har ett upplägg som baserar sig på grupparbeten, är det olyckligt om det inte finns en infrastruktur som stödjer detta och det bör tas i beaktande när kursen designas och genomförs. Det är dock troligt att om tillgången på grupprum varit ett stort problem under kursen så framkommer detta när studenterna reflekterar över frågor kring grupparbetsprocessen och en särskild fråga på temat torde därmed vara onödig.

Att ställa en fråga i en kursvärdering implicerar också att det är av vikt vad studenten anser i ämnet samt att det finns en intention att göra något åt identifierade problem. Det ligger dock inte inom ramen för en enskild kursansvarig lärare att påverka antalet grupprum, priset på kaffe eller studentexpeditionens öppettider. När det gäller lokalfrågor finns det vanligen inte heller så mycket som en institutionsledning kan göra åt saken.

Det är förstås möjligt att en institution behöver underlag för att kunna lämna feedback och önskemål till lokalansvarig instans vad gäller till exempel tillgång på grupprum, men kursvärderingen är inte rätt plats att samla in ett sådant. Istället bör riktade undersökningar genomföras som samlar in relevant information för just detta syfte, så att slentrianmässigt

ställande av samma fråga till studentgruppen upp till fyra gånger per termin kan undvikas.⁵ Samma argumentation gäller frågor kring studieadministration⁶. Där visade Benchmarking-projektet dessutom att den insamlade informationen sällan användes eller återfördes till studieadministrationen.⁷

Tre skäl till att inte ställa frågor om den allmänna studiemiljön i kursvärderingen är:

- 1) **Risken att motverka självreflektion.** I denna vägledning argumenteras för att kursvärderingar ska fylla funktionen av att ge feedback på kursers konstruktiva länkning genom att studenten reflekterar kring hur kursens lärmiljö bidrar till att studenten kan tillägna sig de kunskaper och färdigheter som behövs för att uppnå kursmålen. Detta ställer krav på att studenten ges möjlighet att på en metanivå självreflektera kring sin egen läroprocess i samband med kursvärderingen. Det är då olyckligt att ställa frågor som riskerar störa denna självreflektion.
- 2) **Utvärderingströtthet i studentgruppen.** Ett kursutvecklande perspektiv på kursvärderingen kan leda till att ganska många frågor kommer att ställas kring kursens olika moment. Det är därför onödigt att belasta kursvärderingen med ytterligare frågor som inte knyter an till kursens konstruktiva länkning.
- 3) **Studenternas svaga tilltro till att kunna påverka.** Enligt Studentbarometern 2010 var det bara 53% av studenterna som uppgav att lärarna i mycket stor eller ganska stor utsträckning tog hänsyn till de synpunkter som gavs på undervisningen (Leffler, Schaller & Weibull 2010: 47, 168). Av det skälet kan det vara olyckligt att ytterligare förstärka intrycket av att lärare (och institution) inte bryr sig om studenternas synpunkter genom att upprepat ställa frågor på områden som ligger utanför lärarens och kanske också institutionens möjligheter (eller vilja) att åtgärda.

Lärocentrerade frågor

Det händer att kursvärderingar har specifika frågor som handlar om att på olika sätt betygsätta enskilda lärare och studenternas upplevelser av lärarnas engagemang i undervisningen. Med ett studentcentrerat angreppssätt på kursvärderingsprocessen kan det vara olyckligt att

⁵ När gäller lokalfrågor är det rimligt att den instans som ansvarar för dessa regelbundet utvärderar studenternas och institutionernas uppfattning om dessa, såsom tillgången på grupprum och datasalarnas kvalitet, i egna undersökningar. Resultatet av dessa bör förstås sammanställas, återföras till studenter och institutioner samt ligga till grund för dialog med institutionerna, studentkårerna och andra berörda organ.

⁶ Gäller ej studenternas kontakter med kursansvarig lärare och andra i sammanhang då dessa utgör en del av den konstruktiva länkningen.

⁷ Även på detta område är det förstås viktigt att det samlas in information för att kunna arbeta kvalitetsmedvetet med studieadministration. Insamlingen bör dock av ovan nämnda skäl genomföras separat från kursvärderingarna och det torde i de flesta fall räcka att samla in sådan information en gång per termin. En lämplig tidpunkt skulle kunna vara efter cirka tre fjärdedelar av terminen då studenterna har fått erfarenheter av antagning, inrapportering av betyg och haft möjlighet till andra kontakter med administrationen, eller i samband med terminsutvärderingar där fokus inte på samma tydliga sätt ligger på att utvärdera kurser. Det är också rimligt att den studieadministrativa personalen är med och utformar frågorna för en sådan enkät.

lägga fokus vid sådana frågor då detta riskerar att underminera det självreflekterande perspektiv kring inlärningsprocessen som efterfrågas från studenterna. Betygssättning av enskilda lärare riskerar att resultera i, och fokusera på, popularitetsindex som kan ha liten bäring på den lärprocess som ska utvärderas. Därmed inte sagt att lärarens insats inte spelar roll för studenternas lärprocess, tvärtom. Men lärarens insatser bör i ett kvalitetsutvecklande och studentcentrerat perspektiv bedömas genom utvärdering av den konstruktiva länkning som ligger till grund för studenternas lärmiljö. I ett sådant perspektiv kan till exempel en sämre genomförd föreläsning som fokuserar på teman som tydligt knyter an till kursens lärandemål och studenternas lärprocess vara av högre kvalitet än en lysande och underhållande föreläsning med svag länkning till kursens lärandemål.

Sammanfattande kursbetyg

På samma sätt som för lärarbetyg ovan, kan värdet av sammanfattande betyg på hel kurs diskuteras. Sådana används emellanåt som ett audit-verktyg och är normalt utformade för att hämta in ett numerärt värde som möjliggör uträkning av ett medelbetyg på en kurs. De har dock litet eller inget värde i ett kvalitetsutvecklande perspektiv där fokus ligger på att identifiera hur kursens konstruktiva länkning fungerar. Anledningen till detta är att svaret på sådana frågor kan präglas av helt andra faktorer än hur och i vilken utsträckning olika kursmoment bidrar till studentens möjlighet att tillägna sig de kunskaper och färdigheter som krävs för att nå kursmålen. Det kan till exempel röra sig om att man egentligen mäter studentens intresse för ämnet. I värsta fall kan sammanfattande betyg vara rent kontraproduktiva, till exempel om ett högt sammanfattande betyg innebär att man väljer att inte agera på problem som framkommer i andra frågor, alternativt att man överreagerar på ett lågt betyg fastän kursens design fungerar och genererar goda resultat. Vill man av olika skäl använda sig av sammanfattande kursbetyg bör man idka försiktighet i hur man uttolkar och använder dessa.

Självskattning av måluppfyllelse

Det finns exempel på att man i kursvärderingar efter införandet av lärandemålsstyrd undervisning ber studenterna uppge huruvida de själva anser att de uppnått lärandemålen eller ej på kursen. Frågan har också aktualiserats i samband med Högskoleverkets nya utvärderingssystem av högre utbildning som lanserades 2011. Detta system utvärderar just måluppfyllelse och inte de processer som förväntas leda till sådan. Det har då i diskussionen kring hur man ska kunna uppvisa måluppfyllelse framförts att självskattande frågor kan vara bra att referera till. Det finns dock argument som kan framföras emot att be studenten själv bedöma huruvida man uppnått målen eller ej.

För det första syftar kursvärderingar i enlighet med det perspektiv som argumenteras för i denna rapport, till att samla in data om den lärprocess som pågår på kursen. Att ställa självskattande frågor om studenternas måluppfyllelse drar mer i riktning av att samla in underlag som syftar till kvalitetssäkring och utvärdering. Därmed skulle sådana kunna vara ett exempel på frågor som inte med nödvändighet passar ihop med ett kvalitetsutvecklingsperspektiv (jmf Edström 2008).

För det andra är det oklart vad en sådan fråga mäter. Är det hur god kommunikationen mellan lärare och student varit kring de krav som ställs vid examinationen, eller mäter den studentens självförtroende, eller är studentens uppfattning om sina egna kunskaper och färdigheter orelaterat prestationen på examinationen som mäts?

För det tredje är det oklart vilket pedagogiskt syfte som en självskattning om resultat fyller för studentens lärande. Mer relevanta frågor i detta sammanhang är vad studenten anser att den lärt sig på kursen, vilka delar den anser att den är bra på, och vilka områden den fortfarande anser sig vara svagare på och skulle behöva arbeta mer med, alternativt önskade att kursen betonat mer, etc.

För det fjärde är det inte studentens ansvar att bedöma huruvida man presterat tillräckligt på examinationerna för att ha uppnått målen på en kurs. Detta ansvar åligger den eller de lärare som examinerar.

Sammanfattningsvis är det betydligt viktigare att fråga om studenterna anser att examinationerna testade målen som skulle testas, om de förstod uppgiften och om kursupplägget varit behjälpligt för att studenterna skulle ha förutsättningar att nå målen, än att fråga om de verkligen uppnått målen. Huruvida de anser sig ha uppnått målen kan nämligen ha med helt andra faktorer att göra än kursens lärmiljö, till exempel tidigare kunskaper, tid man lagt på kursen, studentens självförtroende etc.

Kvantitativa eller kvalitativa frågor?

Frågan om vilken typ av svarsalternativ som bör eftersträvas i en kursvärdering som fokuserar på konstruktiv länkning med ett studentcentrerat perspektiv relaterar till den klassiska frågan om kvantitativa och kvalitativa frågor. Benchmarkingprojektet indikerade att det råder olika uppfattningar mellan olika fakulteter och institutioner vid GU vad gäller värdet av kvantitativa och kvalitativa svar. Å ena sidan fanns uppfattningar om att svarsfrekvenser som understiger 70% är mer eller mindre meningslösa då de inte är att betrakta som kvantitativt reliabla medan den andra ytterligheten återfinns i uppfattningar om att *ett* bra kvalitativt svar i en kursvärdering kan ge stora insikter i hur ett kursupplägg fungerat.

Fördelen med frågor som besvaras kvantitativt är att de är enkla och snabba att fylla i och sammanställa samt ger en god översikt huruvida ett visst undervisningsmoment upplevts fungera eller ej. De ger dock sällan någon information om vad som fungerat eller ej. Fördelen med kvalitativa frågor (fritextsvar) är att de har hög potential att ge en god bild av vad som fungerat eller ej för enskilda studenter, men kan leda till svåröverskådlighet när det gäller att fastställa i vilken utsträckning något varit ett problem. I ett kursutvecklingsperspektiv är det därför relevant att kombinera kvantitativa och kvalitativa frågor, så att både omfattning och innehåll på eventuella problem kan bedömas. Balansen bör dock ta hänsyn till faktorer som:

1. **Vetenskapliga traditioner.** Både lärare och studenter inom olika discipliner är fostrade i att förstå och besvara frågor på olika sätt. Benchmarkingprojektet indikerade att en utpräglat kvantitativ kursvärdering kan riskera att uppfattas mer negativt av studenter och lärare i exempelvis humanistiska ämnen jämfört med

naturvetenskapliga och tekniska discipliner. Vice versa gäller för utpräglat kvalitativa kursvärderingar.

2. **Resurser avsatta för att hantera kursvärderingar.** Tidsåtgången för att sammanställa och analysera kursvärderingar är central för en god kursvärdringsprocess. Resurserna som exempelvis avsätts för att kursansvariga lärare ska kunna analysera och reflektera över insamlat material, måste stå i proportion till materialmängden som samlas in. Mindre resurser för analys indikerar därför att ett mindre antal frågor och/eller en större andel kvantitativa frågor bör användas. Mer resurser möjliggör ett större antal frågor och/eller möjlighet till att fler frågor med kvalitativa svar kan hanteras.
3. **Studenternas motivation och intresse att fylla i kursvärderingen.** Låg svarsfrekvens och/eller outvecklade fritextsvar är vanliga argument mot att ha omfattande kursvärderingar. Dessa argument är i allra högsta grad värda att beaktas då sådana fenomen underminerar hela idén med kvalitetsutvecklande kursvärderingar. Studentrepresentanter i olika sammanhang, däribland i benchmarkingprojektet, framför dock ofta att motivationen att fylla i en kursvärdering till ganska stor del beror på det intresse som lärare och institution uppvisar för desamma. Denna uppfattning delades också av lärare och administratörer som deltog i benchmarkingprojektet. Exempel gavs där siffrorna varierade stort mellan olika kurser inom en institution och där en särskiljande faktor bland flera tycktes vara i vilken utsträckning lärarna uppmuntrade studenterna att fylla i kursvärderingen. Därför är det viktigt att det finns en stödjande och stimulerande process kring hur institutioner arbetar med kursvärderingar, som inkluderar att kursvärderingarnas betydelse tydligt kommuniceras till studenterna i både ord och handling, till exempel genom återförande av resultat och författande av kursrapporter med åtgärdslistor (se Fogelberg 2008). Med god kommunikation och tydliga processer kring vad som händer med resultaten finns goda exempel på hög svarsfrekvens även på mer omfattande kursvärderingar.
4. **Antalet kursutvärderingar inom en utbildning.** Kopplat till frågan om studenternas motivation ovan, har det av studeranderepresentanter i olika sammanhang också lyfts argument som grundar sig i risken för enkättrötthet. Vi lever idag i ett utvärderingssamhälle där mängden undersökningar som genomförs inom mer eller mindre alla typer av verksamheter är stor. Därför bör man vid utformningen av en kursvärdering också ta hänsyn till hur många sådana som studenterna fyller i per termin. Utvärderar man kurser var fjärde/femte vecka kan övervägas (eller rent av undersökas) om det på längre sikt finns något att tjäna på att kursvärderingen är kortare, alternativt innehåller färre fritextsvar, än om man utvärderar kurser en till två gånger per termin. Även detta för att motverka tendenser till låg svarsfrekvens och/eller utvecklade fritextsvar.

Hinder för att utvärdera konstruktivt länkade kurser

Att ställa frågor i en kursvärdering som avser att explicit undersöka den konstruktiva länken mellan lärandemål, undervisningsaktiviteter, kurslitteratur, examinationer och be-

dömningskriterier förutsätter tre saker. För det första måste det finnas en övergripande förståelse hos studenterna om vad upplägget med konstruktiv länkning innebär rent teoretiskt, dvs att man förstår den bakomliggande logiken i hur kursansvarig lärare arbetar. Förstår man inte den övergripande logiken är det svårt, eller kanske rent av omöjligt, att ge den feedback som eftersöks.

För det andra måste det finnas en kunskap om hur länkningen ser ut i den specifika kurs som ska utvärderas vilket ställer krav på kursansvariga lärare att explicit relatera olika undervisningsmoment etc till specifika lärandemål. Om inte den faktiska länkningen i kursen är tydlig vid kursintroduktion, i kursguider eller annan kommunikation, kan det vara svårt som student att ta till sig detta i samband med kursvärderingen. Å andra sidan kan en överdriven betoning på att förklara hur allt hänger samman leda till precis det som Hussey och Smith varnar för (se citat ovan), nämligen att undervisningssituationen reduceras till att bli en avbockningsövning på en checklista som hämmar kreativitet och nyfikenhet på sådant som kan upplevas ligga utanför kursens kärna.

För det tredje ställer detta sätt att arbeta med kursvärderingar stora krav på studenternas förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Den typ av kritisk själv-/reflektion som krävs för att kunna besvara frågor om konstruktiv länkning är i sig en förmåga som man som student kan behöva tillägna sig under loppet av sin utbildning. Här uppstår en hönan-eller-ägget-situation. Om studenterna inte förmår att besvara frågor om konstruktiv länkning när de börjar sina studier vid universitetet, är det då fruktbart att genomföra sådana kursvärderingar? Dessa kanske riskerar att samla in ett sämre material än en kursvärdering som inte fokuserar på konstruktiv länkning skulle göra. Å andra sidan, om man inte inleder diskussioner kring reflektioner om det egna lärandet från början, när ska man då börja? Problematiken lär vara likartad oavsett vilken nivå man väljer att starta på, även om man bör kunna utgå från att studenters reflexiva förmåga utvecklas under utbildningens gång.

Här kan man argumentera för att en kursvärdering som bygger på att studenterna ska reflektera över sin egen lärprocess i sig utgör en läraktivitet som tränar just den reflexiva förmågan. Därför bör frågan om implementeringen av kursvärderingen som en integrerad del av konstruktiv länkning inte bara vara en fråga för en enskild lärare, utan bygga på en genomtänkt strategi på institutionen. Möjligheterna att få användbar feedback för kursutveckling i kursvärderingarna hänger samman med i vilken mån utbildningen som helhet stimulerar studenten till att utveckla ett kritiskt själv-/reflekterande förhållningssätt. Vidare kan en väl genomtänkt kursvärderingsprocess genom utbildningen stimulera till att utveckla reflekterande färdigheter. Med andra ord behöver inte kursvärderingen ses som något separat utan kan ses som en del i studentens lärmiljö.

Detta blir än tydligare om man också tar frågan om formativa kursvärderingar och/eller reflekterande loggböcker kring lärprocessen i beaktande. Dessa skulle kunna utformas så att de löpande innebär en självreflektion över studentens egen lärprocess i den lärmiljö som kursen erbjuder och som därmed också ökar möjligheterna till god feedback i den avslutande summativa kursvärderingen. Det finns med andra ord möjligheter att skapa system där summativa och formativa kursvärderingar länkas samman i processer som både syftar

till att generera feedback som ska ligga till grund för kvalitetsutveckling av en kurs, samt bidrar till studenternas lärande genom reflektion kring lärprocessen på ett metaplan.

Transformation av lärandemål

I avsnittet ovan lyfts tre potentiella hinder som riskerar att underminera kursvärderingens roll visavis konstruktiv länkning. Ett sätt att hantera dessa problematiker är att formulera frågor där läraren gör en transformation av lärandemålen till ett mer kurskonkret innehåll. Detta kan underlätta studentens reflektionsprocess, motverka risken att studenterna inte förstår innebörden i generellt formulerade lärandemål, samt hjälpa studenten att förstå den bakomliggande logiken i kursens upplägg. Det vill säga, istället för att exempelvis formulera en fråga där man ordagrant upprepar ett mer generellt formulerat lärandemål från kursplanen på följande sätt:

I vilken utsträckning understödde litteraturen dig i att kunna redogöra för centrala perspektiv på det internationella systemet (lärandemål 1)?

Inte alls					Helt
1	2	3	4	5	6

kan man formulera frågan på följande vis:⁸

Har litteraturen hjälpt dig att kunna redogöra för Anarkimodellen, Världssystemmodellen, Världssamhällemodellen och Internationell politisk ekonomi (lärandemål 1)?

Ja Delvis Nej

Mer komplexa lärandemål kan vid transformation behöva brytas ner i flera frågor för att bli hanterbara. Här ett exempel på hur ett mer omfattande lärandemål ordagrant upprepas från kursplanen:

I vilken utsträckning understödde föreläsningarna och gruppuppgiften under vecka 1 och 2 dig i att kunna redogöra för och kritiskt reflektera kring det internationella människorättssystemets normer, institutioner och processer samt centrala frågeställningar inom området mänskliga rättigheter (lärandemål 3)?

Efter transformation:

I vilken utsträckning understödde föreläsningen ”Från riktlinjer till internationell juridik” dig i att få en överblick över framväxten av det internationella människorättssystemet med dess centrala dokument, normer, institutioner och procedurer (Lärandemål 3)?

⁸ I exemplet nedan har en tregradig skala använts för att mäta studentens svar. Man kan förstås även i den transformerade frågan ställa den med formen ”I vilken utsträckning...” med exempelvis sex svarsalternativ.

I vilken utsträckning understödde föreläsningen ”Från internationell juridik till nationell lagstiftning” dig i att kunna beskriva och diskutera hur FN:s övervakning av MR-konventionernas implementering fungerar (Lärandemål 3)?

I vilken utsträckning understödde föreläsningen ”Från nationell lag till implementering” dig att kritiskt kunna reflektera kring vad som skiljer implementering av MR i lag och i praxis åt (Lärandemål 3)?

I vilken utsträckning understödde gruppuppgift 1 dig att lära känna bredden av mänskliga rättigheter i sin juridiska form samt reflektera kring dess nuvarande innehåll (Lärandemål 3)?

I exemplen ovan är de transformerade frågorna formulerade så att studenten tydligt ska förstå vad man förväntas ta ställning till. Fördelen med detta är att frågorna blir mer lättbesvarade. En nackdel är att frågorna kan komma att uppfattas som en checklista och inte stimulera till en djupare reflektion kring kursens innehåll i kompletterande fritextsvar.

I vilken utsträckning en transformationsprocess kan behöva göras är också beroende på lärandemålens ursprungliga precisering/konkretisering. På detta område skiljer sig situationen åt mellan olika fakulteter och institutioner. Lärandemål inom exempelvis IT-fakultetens utbildningar har i många fall en betydligt högre grad av precisering och konkretisering än lärandemål på många samhällsvetenskapliga utbildningar.

Centrala aktörer för utvecklingen av kursvärderingar

I ett kvalitetsutvecklande och studentcentrerat perspektiv på kursvärderingar med fokus på konstruktiv länkning är det i första hand tre typer av aktörer som bör involveras i utformningen av kursvärderingar.

För det första bör det finnas en gemensam idé och gemensamma rutiner kring kursvärderingen roll som kvalitetsutvecklande instrument. Många utbildningar ges uteslutande vid en institution och ansvaret för detta torde då ligga på studierektorns eller en motsvarande funktions bord. Andra utbildningar genomförs vid flera institutioner och ansvaret för utbildningens kvalitetsutveckling kan då ligga på en institutionsövergripande nivå. Arbetet med kursvärderingar behöver då bygga på en programgemensam idé om kursvärderingarnas roll och programgemensamma rutiner för kursvärderingar och kursutveckling. Ansvaret för det konkreta genomförandet av kursvärderingar och kursutveckling bör dock ligga på respektive kursansvarig institution.

För det andra är det viktigt att de frågor som ställs i en kursvärdering återspeglar den länkning mellan lärandemål, undervisningsaktiviteter, kurslitteratur, examinationer och betygskriterier som kursen omfattar. Detta gör kursansvarig lärare till en central aktör i utformningen av kursvärderingen.

För det tredje är det av vikt i sammanhanget att studenterna involveras i processen då det är de som ska fylla i kursvärderingen. Studentinflytande i processen av att utveckla kursvärderingar kan ge värdefull feedback om kursvärderingen är begriplig, om det saknas svarsal-

ternativ, om den är för omfattande, om det saknas frågor etc. Det kan i detta sammanhang lyftas att det inte finns något som hindrar att man i kursvärderingen också ställer frågor kring kursvärderingen i sig och dess roll i lärprocessen.

Baserat på bland andra Edströms resultat redovisade ovan, är det dock viktigt att åter framhålla att det i ett kvalitetsutvecklande perspektiv är viktigt att i så stor utsträckning som möjligt undvika att aktörer med andra perspektiv ställer frågor i kursvärderingar. Vill man samla in andra typer av information är det i ljuset av ovanstående resonemang lämpligare att göra det i separata enkäter.

Slutord

Kursvärdering är ett område präglad av många olika perspektiv och kringgärdande faktorer. Dessa påverkar så väl utformning som förväntade resultat av kursvärderingsprocessen. I denna vägledning argumenteras för att det är kvalitetsutvecklingsperspektivet som bör ligga till grund för utformning och användning av kursvärderingar i högskolans verksamhet. Med denna utgångspunkt har vägledningen börja fylla ett tomrum i den omläggning av såväl synsätt på som praktiker i undervisning som skett i övergången till målstyrd undervisning med ett studentcentrerat perspektiv – nämligen kursvärderingens roll i och relation till konstruktivt länkad undervisning.

Vägledningen syfte har varit att lyfta ett antal centrala frågeställningar att reflektera över när det gäller kursvärderingens roll och utformning. Exempel på sådana är vilken typ av frågor som bör ställas eller ej i kursvärderingen om man väljer att applicera ett kvalitetsutvecklingsperspektiv med fokus på konstruktiv länkning, vikten av kommunikation om lärandemålen mellan lärare och studenter för att uppnå god kvalitet i kursvärderingen, samt möjligheten att nyttja kursvärderingens potential att vara en integrerad del av utbildningen, snarare än ett separat formulär för betygssättning av kurser och i dessa ingående undervisningsmoment.

Denna sista punkten i stycket ovan knyter an till en bredare kursvärderingspraktik som bland annat inkluderar relationen mellan summativa och formativa kursvärderingar. Denna aspekt är bara kortfattat och tentativt utvecklad i denna vägledning men avsikten är att PII under 2012 kommer att utarbeta en vägledning även för formativa kursvärderingar. Tillsammans torde dessa två vägledningar kunna ligga till grund för ett mer integrerat synsätt mellan kursvärderingen å ena sidan och undervisningsaktiviteter å den andra. För att detta ska vara möjligt är det dock av vikt att kursvärderingsarbetet har en tydlig inriktning mot studentens reflektion över sin egen lärprocess och att inte andra perspektiv underminerar detta.

Referenser

- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18: 1, 57-75.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. Open University Press.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher education research & development*, 27:2, 95-106.
- Fogelberg, K. (2008). *Rapport - Arbetsgruppen för uppföljning av Studentbarometern*, Göteborgs universitet. http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1290/1290310_rapport080915.pdf
- Grundutbildningsberedningen, (2011). *Minnesanteckningar från grundutbildningsberedningen 2011-03-03*, Göteborgs universitet. http://www.gu.se/digitalAssets/1329/1329918_grub_webbmotesant_110303.pdf
- Göteborgs universitet, (2010). *Rättigheter och skyldigheter - Regelsamling för studier vid Göteborgs universitet*. Fastställt av Rektor februari 2010. http://www.gu.se/digitalAssets/1299/1299480_regelsamling_svensk.pdf
- Hussey, T. & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active learning in Higher Education* 2002, vol. 3, s. 220-233.
- Högskoleförordning (1993:100).
- Högskolelag (1992:1434).
- Kvalitetsrådet, (2009). *Benchmarkingprojekt: kursvärderingsprocessen som ett effektivt verktyg i förbättringsarbete*, Göteborgs universitet, 2009-06-05, Dnr U 2657/09. http://www.gu.se/digitalAssets/1277/1277804_Inbj_BM_kursv_rderingsprocess.pdf
- Leffler, M., Schaller, J. & Weibull, L. (2010). *Göteborgs universitets Studentbarometer 2010*, Göteborgs universitet. http://www.gu.se/digitalAssets/1329/1329049_studentbarometern2010.pdf
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Bokförlaget Prisma.
- PIL, (2010a). *Verksamhetsplan och ekonomi år 2011*. Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet. http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1325/1325452_pil_verksamhetsplan_2011_101216-v3.pdf
- PIL, (2010b). *Protokoll från Styrgruppsmöte 2010-12-16*, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet. http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1325/1325404_pil_protokoll_101216.pdf